

Rhyn, Heinz

Allgemeinbildung, Staat und Politik. Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische "liberal education"

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 607-625



Quellenangabe/ Reference:

Rhyn, Heinz: Allgemeinbildung, Staat und Politik. Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische "liberal education" - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 607-625 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108533 - DOI: 10.25656/01:10853

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108533>

<https://doi.org/10.25656/01:10853>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 4 – Juli/August 1994

Essay

- 529 ALFRED K. TREML
Über die Unwissenheit

Thema: Reformpädagogik

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem
- 549 RALF KOERRENZ
„Reformpädagogik“ als Systembegriff
- 565 JÜRGEN OELKERS
Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Reformpädagogik“ – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

Diskussion

- 607 HEINZ RHYN
Allgemeinbildung, Staat und Politik. Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische „liberal education“
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER
Unzeitgemäße Sozialpädagogik. Erwägungen auf dem Weg zur Rephilosophierung einer Einzelwissenschaft unter Bezug auf Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Computer in Unterricht und Ausbildung – Neue Anforderungen an Lehrer, Ausbilder und Trainer?

Besprechungen

- 667 MICHAEL WINKLER
Rudolf Lassahn/Birgit Ofenbach (Hrsg.): *Bildung in Europa*
Walter Hornstein/Gerd Mutz unter Mitarbeit von *Irene Kühnlein*
und *Angelika Pofertl*: *Die europäische Einigung als gesellschaftlicher*
Prozeß. Soziale Problemlagen, Partizipation und kulturelle Trans-
formation
- 672 CARL-LUDWIG FURCK
Oskar Anweiler/Hans-Jürgen Fuchs/Martina Dorner/Eberhard
Petermann (Hrsg.): *Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-*
vergleichender Quellenband
- 674 STEFAN AUFENANGER
Rainald Merkert: *Medien und Erziehung. Einführung in pädago-*
gische Fragen des Medienzeitalters
Detlev Schnoor: *Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. Das päd-*
agogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder
Gerhard Tulodziecki: *Medienerziehung in Schule und Unterricht*
Wolfgang Schill/Gerhard Tulodziecki/Wolf-Rüdiger Wagner (Hrsg.):
Medienpädagogisches Handeln in der Schule

Dokumentation

- 681 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 529 ALFRED K. TREML
On Ignorance

Topic: Reform Pedagogics

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Reform Pedagogics – A Reconstruction and Reception Problem
- 549 RALF KOERRENZ
“Reform Pedagogics” As Systems Concept
- 565 JÜRGEN OELKERS
Disruption and Continuity – The modernization effect of reform pedagogics
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform Pedagogics – A renewed attempt to come to terms with an astonishing phenomenon

Discussion

- 607 HEINZ RHYN
General Education, State, and Politics – The present discussion on the Anglo-Saxon concept of liberal education
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER
Untimely Social Pedagogics – Reflections concerning a renewed philosophical grounding of a science by drawing on Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Computers In School and Vocational Training – New demands on teachers and trainers?

Reviews

Documentation

- 681 Recent Pedagogical Publications

HEINZ RHYN

Allgemeinbildung, Staat und Politik

Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische „liberal education“

Zusammenfassung

In der angelsächsischen analytischen Erziehungsphilosophie wurde ein Konzept allgemeiner Bildung (Liberal education) herausgearbeitet, das den Bildungsanspruch in wissenstheoretischem Rekurs argumentativ zu legitimieren und zu begründen versucht. Dabei geht sie von einem differenzierten Erfahrungs- und Wissensfeld aus, das an öffentliche Standards der Verständigung gebunden ist. Diese Theorie wird an zwei ausgewählten Beispielen geprüft: Einerseits an den US-amerikanischen Debatten um die „cultural literacy“ und andererseits an den Auseinandersetzungen um die Einführung des „National Curriculum“ in England und Wales. Abschließend wird der Zusammenhang einer wissenstheoretisch fundierten Theorie der Liberal education mit bestimmten politischen Optionen diskutiert. Dabei wird sich zeigen, daß hinsichtlich politischer Zuordnungen dieser Theorie keine systematische Notwendigkeit besteht, und daß das Konzept einer integrierenden Allgemeinbildung in demokratischen, sozialen Staaten unverzichtbar und gleichzeitig nicht beliebig multikulturell ausrichtbar ist.

Der Begriff der Allgemeinbildung steht aufgrund seiner deutschen Tradition, wo er im Neuhumanismus einen Kulminationspunkt erreicht hat, unter Metaphysikverdacht (FISCHER 1986), und es ist versucht worden, ihn aus dem pädagogischen Sprachgebrauch zu verbannen (etwa BREZINKA 1971). Dem stehen Versuche einer Revitalisierung der Begründung und Legitimierung einer allgemeinen Bildung gegenüber (MOLLENHAUER 1987, TENORTH 1986, 1987), die u. a. im Rekurs auf deren gesellschaftspolitische Funktion und kritisch-rationale Tradition ihre Unverzichtbarkeit zeigen wollen. Im angelsächsischen Sprachraum wurde und wird dieses Problem der allgemeinen Bildung unter dem Begriff *Liberal education*¹ diskutiert. Trotz der zu Deutschland differenten Tradition, die eher utilitaristisch und weniger idealistisch geprägt ist (vgl. OELKERS 1978), wird das Thema aber nicht weniger kontrovers erörtert. So ist etwa die Möglichkeit einer einheitlichen *Liberal education* grundsätzlich bestritten worden (LODGE 1947), weil immer eine idealistische, realistische oder pragmatische Variante, je nach philosophischem Standpunkt, unterschieden werden könne (vgl. THIESSEN 1987). Weiter wurde moniert, daß die *Liberal education* durch ihre Priorisierung von Wissen und Verstehen und durch ihre Frontstellung gegen Berufsbildung elitär, bildungspolitisch und -theoretisch konservativ bis reaktionär sei (MURPHY 1973). Schließlich hätten sich die zen-

1 Es ergibt sich hier ein zweifaches Problem der Übersetzung: Zum einen meint ‚education‘ sowohl Erziehung als auch Bildung, wobei nur kontextuell zu entscheiden ist, was gemeint ist; zum anderen kann umgekehrt allgemeine Bildung als ‚general education‘ und als ‚liberal education‘ übersetzt werden.

tralen Anliegen der *Liberal education* historisch seit dem 18. Jahrhundert in ihr Gegenteil verkehrt; so habe sich etwa die Funktion des Wissens als Grundlage des öffentlichen, bürgerlichen Lebens und der Kontrolle persönlicher Bedürfnisse im Dienste der Mitmenschen gewandelt zur Stilisierung des Wissens um seiner selbst Willen, zur Unterstützung psychischer Freiheit jenseits gesellschaftlicher Relevanz (ROTHBLATT 1976, S. 197). Selbst die Mentoren der *Liberal education* haben Schwierigkeiten, den Begriff konzis zu fassen und die Theorie kohärent zu formulieren (vgl. PETERS 1978).

Im folgenden werden systematische Fragen einer allgemeinen Bildung anhand zweier Fallbeispiele im Kontext der *Liberal education* diskutiert, wobei die historische Genese und Transformation weitgehend ausgeklammert bleibt und an anderer Stelle nachzureichen sein wird: Das erste Beispiel betrifft die Debatte in den Vereinigten Staaten von Amerika über die Inhalte eines allgemeinbildenden Curriculums, die durch den 1983 erschienenen Report „A Nation at Risk“ ausgelöst wurde (1.). Das zweite Beispiel beinhaltet die Probleme und Auseinandersetzungen um die Einführung des „National Curriculum“ in Großbritannien (2.). Abschließend wird eine kritische Würdigung der gegenwärtigen Diskussion um die *Liberal education* im Rahmen eines universalen bzw. kulturrelativen Anspruchs sowie eine Einschätzung politischer Implikationen versucht (3.).

1. Allgemeinbildendes Curriculum in den USA

Die gleichzeitig erschienenen Publikationen von ALLAN BLOOM „The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students“ (1987) und von ERIC DONALD HIRSCH „Cultural Literacy: What Every American Needs to Know“ (1987) haben sich als Bestseller erwiesen und eine teilweise hitzige Auseinandersetzung im bildungstheoretischen und -politischen Bereich ausgelöst, und dabei insbesondere die „kulturelle Linke“ zu heftigen Reaktionen provoziert (vgl. GLESS/HERRNSTEIN SMITH 1990). Sowohl HIRSCH als auch BLOOM versuchen der Bildungsmalaise, die vom Report „A Nation at Risk“ diagnostiziert wurde, zu begegnen.

HIRSCH geht davon aus, daß es für das Funktionieren einer Demokratie von zentraler Bedeutung ist, daß alle Bürgerinnen und Bürger eine inhaltlich anspruchsvolle Tageszeitung lesen und verstehen können. Dies impliziert ein Hintergrundwissen (das Kontextualisierung und somit Verstehen erst möglich macht), einen Kanon gemeinsamer Kenntnisse, eine allgemeine Bildung oder *cultural literacy*. Das hier geforderte Wissen liege auf einem mittleren Niveau. „Cultural literacy lies above the everyday levels of knowledge that everyone possesses and below the expert level known only to specialists“ (HIRSCH 1987, S. 19). Es ist also Wissen, das nicht durch Alltagserfahrungen angeeignet werden kann, somit auf schulischen Unterricht angewiesen, aber allgemein bildend, nicht spezialisierend ist. Das Allgemeine bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das gemeinsame, für Verständigung notwendige Wissen, denn die multikulturelle „Cafeteria-style education“ (S. 20), kombiniert mit

der Weigerung der amerikanischen Schulen, Anforderungen an die Studierenden zu stellen, habe die Möglichkeit sinnvoller Verständigung nicht nur zwischen den Generationen, sondern auch zwischen den Jugendlichen selber vermindert. Und weil „Educational Policy always involves choices between degrees of worthiness“ (S. 25), sei das Konzept der *cultural literacy* für diese Entscheidungen hilfreich, denn es lege den höheren Wert auf nationale und nicht auf lokale Informationen. Nicht Wissen, sondern Information ist HIRSCHS zentrale Kategorie, denn es sei kultureller Chauvinismus und Provinzialismus, zu meinen, daß die Zusammensetzung des amerikanischen Vokabulars sich aufgrund der Tugend des ihr inhärenten Wertes empfehlen oder beklagen lasse (S. 107). HIRSCH will „bridging the generation gap in cultural literacy and enhancing its scientific component“, weil nur dann ein gebildetes Publikum in den Medien vorausgesetzt und angesprochen werden und nur dann die öffentliche Kontrollfunktion bei politischen, ökonomischen, technischen, medizinischen und anderen Entscheidungen wahrgenommen werden könne. Wenn Lesen und Schreiben als neutrale technische, gegenstandsunabhängige Fähigkeiten (skills) aufgefaßt werden, die zu lehren und lernen sind, dann kann dies an irgendwelchen Texten geschehen, die nach Bedürfnissen und Interessen einzelner Kinder ausgewählt werden können; dabei drohe aber die für eine sinnvolle Verständigung nötige Gemeinsamkeit von Informationen verloren zu gehen, und Fakten und Fähigkeiten seien ohnehin untrennbar miteinander verbunden, so daß polarisierend-monistische Standpunkte in dieser Frage jeder vernünftigen Grundlage entbehrten (S. 133): „... effective reading depends on acquiring factual and traditional schemata“ (S. 113). Diese Fakten und traditionellen Schemata haben HIRSCH et al. (1988) in einem Lexikon, das nach ihrer Auffassung alle für US-amerikanische Bürgerinnen und Bürger notwendigen Informationen enthält, publiziert. Der Zweck oder die Ziele, die HIRSCH seinem Vorschlag einer Kanonisierung von gemeinsamem Wissen setzt, nämlich „... breaking the cycle of illiteracy for deprived children; raising the living standard of families who have been illiterate, making our country more competitive in international markets, achieving greater social justice, enabling all citizens to participate in the political process; bringing us closer to the Ciceronian ideal of universal public discourse – in short, achieving fundamental goals of the Founders at the birth of the republic“ (HIRSCH 1987, S. 145), sind kaum umstritten. Gegenstand der Auseinandersetzung sind vornehmlich seine Analyse der Bildungskrise, sein Verständnis von Kultur sowie seine propagierten Mittel zur Krisenbewältigung.

Die Diagnose der amerikanischen Bildungskrise sei, gemäß Aussagen der *cultural left* (etwa ARONOWITZ/GIROUX 1988), in den achtziger Jahren vom rechten Flügel der intellektuellen Konservativen heraufbeschworen und insbesondere vom Erziehungsminister der Reagan-Administration WILLIAM J. BENNET (1984) initiiert worden (vgl. SCHOLLES 1988, S. 323; nicht polemisch WEISS 1991). HIRSCHS Beschreibung der Bildungskrise ist durchaus in diesem Kontext zu sehen. Die Krise wird hauptsächlich mit dem Versagen der öffentlichen Schulen erklärt, wie etwa die empirische Untersuchung von RAVITCH/FINN (1987) nachzuweisen versucht, in der annähernd 8000 Siebzehnjährige nach ihrem Wissen in Geschichte und Literatur befragt worden sind. Die Resultate fielen, trotz der erleichternden Verfahren durch Multiple-choice,

nicht befriedigend aus.² Schuld an der verbreiteten Ignoranz seien aber – so RAVITCH und FINN – weder die Jugendlichen selber noch ihre Lehrerinnen und Lehrer (ebd., S. 203), sondern die Bildungspolitiker (ebd., S. 224). Die Bildungspolitik in staatlichen Schulen wird angesprochen, weil die privaten Schulen in den USA von neuen pädagogischen Theorien weniger beeinflusst worden seien und einfach die Pflege und Vermittlung von traditionellen Inhalten weiterführten. Deren Absolventen und Absolventinnen seien generell gebildeter (*more literate*) als diejenigen aus öffentlichen Schulen (HIRSCH 1987, S. 123). Das führe zu sozialen Stratifikationen via Schulen, die sozial- und bildungspolitisch weder vertretbar noch wünschbar sind. Ein persönliches Bildungsdefizit impliziere erhebliche Nachteile; HIRSCH umschreibt die Bedeutung und die Konsequenzen des Erwerbs von ‚Hintergrundinformation‘, das Erreichen einer *cultural literacy*, wie folgt: „Literate culture has become the common currency for social and economic exchange in our democracy, and the *only* available ticket to full citizenship. Getting one’s membership card is not tied to class or race. Membership is *automatic* if one learns that background information and the linguistic conventions that are needed to read, write, and speak effectively“ (HIRSCH 1987, S. 22; Hervorhebungen H. R.).

Hier wird sein politisch naives und Machtstrukturen nicht berücksichtigendes Verständnis von kultureller Literalität deutlich (ARONOWITZ/GIROUX 1988). Wenn Bildung als Erwerb von festgelegten, allen gemeinsamen Informationen proklamiert und als einziger Zugang zu vollständiger Bürgerschaft in einer Demokratie bezeichnet wird – sogar durch einen opaken Automatismus die Überwindung von Klassen- und Rassenunterschieden garantieren soll –, so ist es wenig erstaunlich, daß von verschiedener Seite, hauptsächlich von der politischen Linken, empörter Widerspruch erwächst. So wird bemängelt, daß HIRSCH etwa die Tradition der kritischen Theorie völlig ignoriert hat (ARONOWITZ/GIROUX 1988, S. 184). Sein Problem sei nicht, daß die Studierenden nichts wüßten, sondern eher das, was sie wissen. Sein totalitäres Einheitsdenken führe ihn zu einem Verständnis von Kultur, das in grundlegendem Widerspruch zu Konzepten eines demokratischen Pluralismus und politischer Differenzen stehe (ebd., S. 186), und er sei deshalb dogmatisch und reaktionär. Weiter streicht GIROUX (1990) heraus, daß die Debatte um die humanistischen Fächer und deren Kanonisierung in der höheren Bildung zentral mit moralischen und politischen Fragen verbunden ist und daß diese Probleme nicht einfach zu ignorieren seien (vgl. auch HERRNSTEIN SMITH 1990).

Nebst solchen vornehmlich mit klischierten Schlagworten geführten politisch-ideologischen Fehden ist der Umstand von Bedeutung, daß HIRSCHS Argumentation sich weitgehend auf Modelle der psycholinguistischen Forschung stützt, was ihn in der Folge zu Kategorien führt, die historische, kulturelle, soziale und politische Kontingenzen scheinbar transzendieren oder

2 Allerdings geht die Untersuchung von einem problematischen Verständnis der Eruiierbarkeit von vorhandenem Wissen aus. Die gestellten Fragen wurden durchwegs kontextfrei gestellt und boten vier mögliche Antworten zur Auswahl. Herausgefunden wurde also nur, wieviele der gestellten Fragen die Jugendlichen aufgrund ihrer Informationen oder durch geschickte, glückliche Auswahl beantworten konnten. Weil schulförmiges Fragen und Antworten sowie vermeintlich schulvermitteltes Wissen zugrundegelegt wurde, konnte nicht erfaßt werden, was die Jugendlichen jenseits der gestellten Fragen wissen.

schlicht ignorieren. Mit seinem Verständnis von Kultur, das unkritisch auf Schulbildung projiziert wird, bekommt er, entgegen seiner anderslautenden Behauptung, Diskriminierungen aufgrund von Rasse, Geschlecht und sozialer Schicht im Bildungswesen nicht in den Blick; insofern ist seine Analyse der Krise und sein Vorschlag zu deren Überwindung tatsächlich reduktionistisch (ARONOWITZ/GIROUX 1988, S. 189), doch damit nicht auch schon reaktionär. Aber jenseits der Tatsache, daß sein Kulturverständnis politisch problematisch ist, sind konzeptionelle Mängel, die dann auch seine Lösungsvorschläge bestimmen, kaum zu übersehen, denn Kultur läßt sich nicht auf 5000 Bytes Information reduzieren, wie das HIRSCH (1987) tut. SHOLES verweist auf eine Studie von ROBERT DENHAM, der das notwendige Hintergrundwissen für das Verständnis der ersten Sektion von „The Washington Post“ vom 11. Juli 1987 herausarbeitete und im Vergleich mit HIRSCHS Liste feststellte, daß diese bei weitem ungenügend ist (SHOLES 1988, S. 328). Dem Problem ist aber nicht einfach damit abzuhelfen, indem die Liste um einige Wörter erweitert wird, denn diese könnte entweder endlos erweitert werden oder würde zumindest derart anwachsen, daß HIRSCHS Anliegen, alle Bürgerinnen und Bürger könnten und sollten diese Kenntnisse erwerben, gerade verfehlt würde. Zudem liegt der Gehalt des später publizierten „Dictionary of Cultural Literacy“ (HIRSCH et al. 1988) weit hinter dem eines einbändigen, allgemeinen Lexikons zurück und ist weitab von dem, was als Bildung bezeichnet werden könnte, weil Verstehen der gebotenen Informationen nicht intendiert ist. Aber HIRSCH schlägt eine einfache, scheinbar leicht zu verwirklichende und kostengünstige Lösung vor. Dies macht einen wesentlichen Teil der Attraktivität und des Erfolgs seines Buches aus.

Diese Einschätzung gilt zugleich für den Erfolg des Buches von A. BLOOM (1987), dessen Konstatierung der US-amerikanischen Bildungskrise aber noch deutlicher in den rechtskonservativen Kontext gehört, als diejenige von HIRSCH. BLOOMS Feinde sind der Kulturrelativismus, die Verbreitung der höheren Bildung, Popkultur, NIETZSCHE, die politische Linke, der Feminismus, Rockmusik und allem voran die Jugendrevolten und sozialen Bewegungen der sechziger Jahre samt ihren Folgen. Mit Verve stellt er sich gegen aktuelle Zeiterscheinungen, in stellenweise aggressivem Ton: „And in what does progress culminate? A pubescent child whose body throbs with orgasmic rhythms; whose feelings are made articulate in hymns to the joys of onanism or the killing of parents; whose ambition is to win fame and wealth in imitating the drag-queen who makes the music. In short, life is made into a nonstop, commercially prepackaged masturbational fantasy“ (BLOOM 1987, S. 75).

Während HIRSCHS Rezeptur zur Krisenbewältigung alle Menschen einschließt, die bereit sind, die von ihm vorgegebenen Informationen zu lernen und damit die Partizipation am öffentlichen Leben anstreben, geht es BLOOM einzig um eine Reform der höheren Bildung, die er klar als Elitebildung für wenige einrichten will. Die einzige seriöse Lösung zur Überwindung der Bildungskrise führe, gemäß BLOOM, über eine inhaltliche Reform der höheren Bildung, die beinahe universell abgelehnt werde: das Lesen der guten alten Bücher, der „*Great Books*“. Die *Liberal education* bestehe dann einfach im Lesen einiger allgemein als klassisch anerkannter Texte. Diese Bücher würden die wichtigen Probleme des Lebens und deren mögliche Bearbeitung selber

diktieren, sollten nicht in vorhandene Kategorien gepreßt werden, dürften nicht als historische Produkte behandelt werden, sollten aber, wie sich das ihre Autoren wünschten, gelesen werden (S. 344). Doch eines sei sicher: Wo die ‚Großen Bücher‘ einen zentralen Teil des Curriculums ausmachen, seien die SchülerInnen und StudentInnen begeistert und befriedigt, sie fühlten, daß sie etwas Unabhängiges und Erfüllendes tun, daß sie sich etwas aneigneten, das sie nirgends sonst erhalten könnten, und diese einzigartige Erfahrung ließe sie zu einer neuen Respektierung von seriösen Studien gelangen (S. 344). Damit führe ein gutes Programm der *Liberal education* die Studierenden zu Wahrheitsliebe und zum Wunsch, ein gutes Leben zu führen. Für BLOOM besteht die Rettung der studentischen Seele in der Lektüre dieser ‚Großen Bücher‘, die klassische Wahrheiten verkünden. Welche zu diesen gehören, bestimmt er gleich selber (S. 243 ff. u. pass.), d. h. es ergibt sich aus seinem Ansatz: nämlich die großen politischen und sozialphilosophischen Werke, die bei PLATONS „Staat“ anschließen, das selbst *das* Buch der Bücher über Erziehung und Bildung sei (S. 381).

Es ist wenig erstaunlich, daß BLOOM Ethnozentrismus und kulturelle Hegemonie vorgeworfen werden (ARONOWITZ/GIROUX 1988, S. 176), daß er wie HIRSCH von der politischen Linken angegriffen wird, obschon ARONOWITZ und GIROUX eingestehen müssen, daß HIRSCH und BLOOM ganz andere Positionen vertreten, deren Gemeinsamkeit sie nur auf der ideologisch-politischen Ebene sehen (S. 182). Beide seien Teil des jüngsten Frontalangriffs der aristokratischen Traditionalisten, die antiquiertes Wissen als soziale Autorität wiedereinsetzen möchten (S. 183) und damit die Basis des demokratischen, öffentlichen Lebens unterminierten.

RICHARD RORTY versucht aus der Position des Liberalismus die festgefahrenen Positionen der politischen Linken und Rechten etwas aufzulockern, stellt dem Programm der Umgestaltung der Gesellschaft, das von der ‚Kulturellen Linken‘ propagiert wird, die Reform der Institutionen entgegen (RORTY 1990, S. 229) und nimmt teilweise Partei für HIRSCH, weil dieser immerhin Möglichkeiten zur Reform von Erziehung und Bildung erkenne und Schulen auch aus politischen Gründen nicht einfach aufgeben wolle. Weiter haben Interessen und Anliegen der ‚Kulturellen Linken‘, so RORTY (ebd., S. 230), in HIRSCHS Programm große Chancen der Verbreitung, weil es einfacher sei, SchülerInnen und StudentInnen die Möglichkeiten sozialer Veränderungen zu lehren, wenn diese wissen, daß die Französische der Russischen Revolution voranging, und es einfacher sei, mit ihnen über Sexismus zu diskutieren, wenn diese den Begriff „women’s suffrage“ und BETTY FRIEDAN kennen. Weiter sei die Sozialisation von Kindern durch Einschärfen (inculcation) der gesellschaftlichen Standards, ihrer Geschichte und ihrer Werte nicht zu umgehen, denn „you cannot make a free individual out of an unsocialized child“ (ebd., S. 231). Dies sei besonders dann zu beherzigen, wenn in Auseinandersetzungen um die Bücher von HIRSCH und BLOOM, wie leider so oft, die Reinheit der Doktrin im Vordergrund stehe, wodurch die tatsächlichen Probleme eher verdeckt würden.

Immerhin scheint sich die Beliebtheit der Beschäftigung mit den ‚Great Books‘ zu bestätigen. Das in der New Yorker Columbia-Universität entwickelte und inzwischen als reaktionär verschriene, einführende, allgemeinbil-

dende Curriculum basierte ursprünglich, nach dem Ersten Weltkrieg, auf einer progressiven Entscheidung. Um nicht nur den „Wasps“ (White Anglo-Saxon Protestants), sondern auch anderen „europäischen“, sozial benachteiligten Einwanderern höhere Bildung zu ermöglichen, wurde das obligatorische Latein- und Griechischstudium abgeschafft. Als Ersatz für den ‚Kulturverlust‘ wurde der zweisemestriges Kurs „Contemporary Civilisation“ obligatorisch und institutionell eingerichtet, der anhand ausgewählter Texte einen Überblick über die Traditionen der europäischen Geistesgeschichte vermittelte. In den dreißiger Jahren wurde dieser Kurs durch einen weiteren, „Humanities“ betitelten Kurs ergänzt, der dem Studium literarischer und philosophischer Meisterwerke gewidmet war und es bis heute ist.³ In den Kursen werden ausschließlich Primärtexte (in englischer Übersetzung) gelesen, die gemeinsam diskutiert und vom Instruktor oder der Instruktorin durch zeitgeschichtliche und biographische Ergänzungen und Informationen kontextualisiert werden. In der Praxis scheinen sich hier dominant positive Erfahrungen für ProfessorInnen und StudentInnen durchzusetzen (vgl. WANNER 1992). Der Kurs ist aber keineswegs unumstritten, und er wird zuweilen als „elitär“, „eurozentristisch“ oder „sexistisch“ kritisiert.

Diese Beispiele zeigen die grundlegende Herausforderung eines an der europäischen Tradition orientierten ‚klassischen‘, und damit auch mit allen im alten Kontinent umstrittenen Standards konstruierten, kulturellen Kanons durch die feministische, multikulturell-antirassistische und wertplurale Kritik, die neue Reflexionen hinsichtlich der Möglichkeit, Rechtfertigung und Legitimierung einer allgemeinen Bildung erfordert (PATTISON 1982). Die Theorie der *Liberal education* kann angesichts dieser Problematik nicht einfach konservierend, abschottend und mit inhaltlich festgeschriebenen Bildungslisten reagieren, wenn sie ihr Anliegen ernst nimmt und selber nicht den Anschluß an bildungstheoretische und politische Auseinandersetzungen verlieren will.

2. Allgemeinbildung und Staat in England und Wales

Mit dem Bildungsgesetz von 1944, dem „Butler Act“, wurde in England ein nationales Erziehungssystem mit ausgeprägt lokaler Verwaltung geschaffen (RANSON 1990). In diesem Zusammenhang wurde ein Erziehungsministerium, ab 1965 Department of Education and Science, eingesetzt, das den Local Education Authorities Entscheidungskompetenzen einräumte, und diese übertru-

3 Die Leseliste des „Humanities“-Kurses für 1990–1992 setzt sich wie folgt zusammen: *Erstes Semester*: HOMER: Ilias, Odyssee; HOMERISCHER Hymnos an Demeter; SAPHO: ausgewählte Lyrik; AISCHYLOS: Orestie; SOPHOKLES: Ödipus; EURIPIDES: Elektra, Bakchen; THUKYDIDES: Peloponnesischer Krieg (Auswahl); ARISTOPHANES: Wolken; PLATON: Gastmahl, Staat; ARISTOTELES: Poetik oder Nikomachische Ethik; VERGIL: Aeneis; Altes Testament: Genesis, Jona, Hiob, Hoheslied. – *Zweites Semester*: Neues Testament: Lukasevangelium, Johannesevangelium; AUGUSTIN: Bekenntnisse; ROSWITHA VON GANDERSHEIM: Calimachus, Sapientia; DANTE: Inferno; BOCCACCIO: Dekameron (Auswahl); MONTAIGNE: Essays (Auswahl); SHAKESPEARE: King Lear, Tempest; CERVANTES: Don Quixote (Auswahl); DESCARTES: Meditationen über die metaphysischen Grundlagen der Philosophie; GOETHE: Faust I; JANE AUSTEN: Pride and Prejudice; VIRGINIA WOOLF: To the Lighthouse; plus ein Roman des 19. oder 20. Jahrhunderts nach freier Wahl (WANNER wählte KAFKAS „Prozeß“). (Angaben nach WANNER 1992).

gen wiederum den einzelnen Schulleitungen die Aufgabe der Schulprofilierung. Weiter regelte der „Butler Act“ den Religionsunterricht in einem national verbindlichen Lehrplan. Ansonsten wurde das Curriculum schulspezifisch, d. h. von jeder einzelnen Schule selber, ausgearbeitet. In den achtziger Jahren gewann das Department of Education and Science an Einfluß, und es fand eine zunehmende Tendenz zur schulpolitischen und -strukturellen Zentralisierung statt (PATZELT 1991; SARAN 1988), die im Education Reform Act für England und Wales von 1988 gipfelte. Die in unserem Zusammenhang wichtigste und sehr umstrittene Neuerung besteht darin, daß ein national für alle Schüler und Schülerinnen an staatlich unterstützten Schulen verbindlicher und einheitlicher Lehrplan vorgeschrieben wird, dessen Erfüllung durch staatliche Zwischenprüfungen im Alter von 7, 11, 14 und 16 Jahren kontrolliert wird (DES 1987, kritisch dazu MURPHY 1990). Das nationale Curriculum enthält zehn Pflichtfächer (foundation subjects) – Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, eine moderne Fremdsprache, Technologie, Geschichte, Geographie, Musik, Kunst und Sport –, wobei die ersten drei im Zentrum stehen und als Hauptfächer (core subjects) fungieren (DES 1989). Die Fächer stehen im Dienste folgender Zielsetzungen: „(a) promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society, (b) prepares such pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of adult life“ (DES 1989).

Massive Kritik an diesem nationalen Curriculum ist sehr bald (vgl. etwa FLUDE/HAMMER 1990) und mit Vehemenz von JOHN WHITE (1988, 1990, 1990a) vorgetragen worden. WHITE ist zwar ein Befürworter von national verbindlichen Lehrplänen, aber er rückt übergeordnete, ethische und psychische Lernziele in den Mittelpunkt; seine Position hatte er bereits vor der Bildungsreform von 1988 bezogen (WHITE 1973, 1982). Er setzt die Kritik am *National Curriculum* an einem gewagten und polemischen Vergleich an: Ein nationales Curriculum als solches sei noch keine Errungenschaft (virtue), schließlich hatten auch HITLER und STALIN ihre verbindlichen Lehrpläne, und weil derjenige von STALIN sich weitgehend mit dem englischen von 1988 deckte, nämlich Sprachen und Literatur, Mathematik, Geschichte, Geographie, Biologie, Physik und Chemie, Fremdsprachen, Sport, Zeichnen, Singen und praktische Arbeit in Landwirtschaft und Industrie, seien die dahinterstehenden Begründungen (rationale), Ziele und Ideale ausschlaggebend und also zu prüfen (WHITE 1988, S. 218). Ziele und deren Begründungen sind für WHITE im *National Curriculum* mangelhaft expliziert, und das Vorhandene sei derart unverbindlich, daß sich STALIN mit ihnen problemlos hätte einverstanden erklären können, nämlich damit, Kinder auf bürgerliche Verantwortung und berufliche Herausforderungen in einer zukünftigen Welt vorzubereiten, zu garantieren, daß alle Schülerinnen und Schüler einen breiten und ausgeglichenen Fächerkanon während ihrer obligatorischen Schulzeit studieren und daß alle Kinder, ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer ethnischen und geographischen Herkunft, zu einem gleich guten und relevanten Curriculum Zugang haben (ebd., S. 218). Dabei vergißt WHITE aber, daß ein nationales Curriculum Teil eines politisch organisierten Staates ist, und nicht umgekehrt (CARR 1991). Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften als solche sind weder nationalsozialistisch noch stalinistisch. Für WHITE ist nicht die nationale Kontrolle des Bildungswesens das Problem,

denn er bevorzugt eine zentralisierte, politische Regelung an Stelle der lokalen professionellen Verantwortung. Die Theorie der Bildungspolitik in einer liberalen Demokratie gehe, so WHITE, davon aus, daß sich der Staat neutral zur Frage des guten Lebens, des Ideals des menschlichen Wohlbefindens verhalte, aber zugleich die Pflicht habe, durch Gesetze einen moralischen Rahmen (moral framework) und Wohlstand (welfare) zu sichern. Das ist für WHITE aber nicht genug, weil er persönliche Freiheit und Autonomie für alle garantiert haben will. Eine im Bildungssektor aktive Regierungspolitik sei nur zu rechtfertigen, wenn sie die Autonomie aller fördere und nicht einige Gruppen auf Kosten der anderen bevorzuge (WHITE 1988, S. 227). Autonome Personen würden aber mehr als Wissen und Verstehen benötigen, und das Mehr bestehe in charakterlichen Dispositionen, nämlich Unabhängigkeit im Geist, Resoluteität und Mut, die Widerstand gegenüber Manipulation und Zwang durch andere ermöglichen sollten (ebd., S. 229). Offenbar geht WHITE von einem Autonomieverständnis aus, das Autonomie als eine überdauernde, situationsunabhängige Eigenschaft versteht, die einer Person entweder eigen ist oder nicht.

WHITE hat seine frühe Kritik am *National Curriculum* später ausgearbeitet und eine Alternative vorgeschlagen (WHITE 1990), worin die verdeckten Erziehungsziele des *National Curriculums* freigelegt sowie anhand der, für WHITE, fehlenden *fundamentalen Kategorien*, wie ‚persönliches Wohlbefinden‘, ‚Moralität‘ (nach WHITE besser „altruistische Dispositionen“), ‚persönliche Autonomie‘ und ihre Interrelationen, grundlegende und begründbare Ziele und Werte herausgearbeitet werden. Weiter moniert WHITE, daß im *National Curriculum* nicht begründet wird, warum es sich an Fächern (subjects) orientiert und warum gerade diese zehn ausgewählt wurden, und diskutiert in diesem Zusammenhang die wissenszentrierte Bildungstheorie von PETERS (1966, 1978) und HIRST (1965, 1992), insbesondere HIRSTS Konzeption der *Liberal education* (vgl. OELKERS 1982). WHITE geht grundsätzlich davon aus, daß eine Beziehung zwischen Werten und Wissen – er meint immer Wissen und Verstehen – bestehe und daß Ziele des Wissen nur aufgrund einer Ableitung von den drei ‚fundamentalen Kategorien‘ zu bestimmen und nur durch diese zu rechtfertigen seien. Theoretiker wie ANDERSON (1980) und PETERS (1972) würden ihre ethischen Wertannahmen, die sie ihrer wissenszentrierten Pädagogik zugrundelegen, ungenügend explizieren: Jener gehe vom Wert des kritischen freien Denkens als Bedingung eines allgemeinen sozialen Wohlbefindens und dieser vom intrinsischen Wert des Wissens als desinteressiertes Verfolgen der Wahrheit aus. Beiden wirft er eine universitäre Perspektive vor, die für Grundschullehrer und Eltern in der Vorschulerziehung wenig Sinn ergebe (WHITE 1990, S. 108).⁴ HIRSTS Theorie der *Liberal education* sei insofern anders gelagert, als er nicht primär eine Beziehung zwischen Erziehung und Wissen, sondern zwischen Erziehung und ethischen Werten herstelle, das Wissensargument folge erst später, und zudem sei leicht einsehbar, wie Wissensziele und die Referenz auf ethische Werte zu rechtfertigen seien; demgegenüber sei es

⁴ In diesem Punkt, der auf der doppelten Bedeutung des Wortes ‚education‘ – Bildung und Erziehung – ruht, sieht WHITE den Grund der Konfusion in den bildungstheoretischen Diskussionen der letzten zwanzig Jahre, besonders in England.

aber nicht klar, wie ethische Werte aufgrund von Wissensinhalten legitimiert werden könnten (ebd., S. 110).

Indem WHITE Ethik und nicht Epistemologie zur fundamentalen Kategorie einer Erziehungsphilosophie macht, die mit der Konstituierung und Legitimierung einer *Liberal education* befaßt ist, produziert er in bezug auf HIRSTS Theorie ein nicht unbedeutendes Mißverständnis. HIRST geht davon aus, daß der Erwerb von Wissen dem direkten Bilden von Fähigkeiten vorausgehe. Die Frage nach dem Primat ist also nicht zwischen Wissen und Ethik gestellt, sondern zwischen Wissen und allgemeinen, ‚magischen‘ Fähigkeiten. Das heißt nicht gleichzeitig, daß Ethik keine Rolle spielt, aber die Teilhabe an Entscheidungen in ethischen Fragen setzt Wissen und Verstehen voraus – erst dann ist die Möglichkeit zur Vermeidung von ethischer Indoktrination gegeben. Insofern ist die Option für Wissen eine ethische Entscheidung.

WHITE vermutet, daß HIRST Position gegen die christliche ‚Doktrin‘ beziehe, wonach das gute Leben im rechten Glauben besteht, und daß er Glauben einfach durch Wissen substituieren, damit aber der gleichen traditionellen und vereinfachenden Konzeption verhaftet bleibe. Dennoch sei seine auf Bildungsinhalte konzentrierte Pädagogik bildungspolitisch einflußreich gewesen, etwa im Curriculum für 11- bis 16jährige von 1977, das zwar nicht von Formen des Wissens, sondern von Feldern der Erfahrung spricht. Aber auch das *National Curriculum* von 1988 sei von HIRSTS Theorie dominant beeinflusst und gehe, so WHITE, vom inzwischen traditionellen Vorurteil aus, daß Wissen das Zentrum von Erziehung und Bildung sei, und konstruiere einen Lehrplan, der sich nur peripher mit Zielen und Werten befasse. WHITE schlägt ein umgekehrtes Vorgehen vor, in dem Wissen einen untergeordneten Stellenwert einnehmen würde: „The more rational way to construct a national curriculum is to *begin* with aims and *then* to ask how best these aims might be realized“ (WHITE 1990, S. 114, Hervorh. im Original). Damit rekurriert WHITE auf ein gängiges Muster pädagogischer Reflexion, das in Ziel-Mittel-Relation denkt und das immer wieder mit den Schwierigkeiten kämpft, oberste und höchste Ziele zu formulieren und zu legitimieren – auf die Gefahr hin, im Metaphysisch-Religiösen zu enden – und zweckentsprechende, instrumentelle Mittel, die höchste Zuverlässigkeit versprechen, herauszuarbeiten – auf die Gefahr hin, zur einfachen Technologie und Konditionierung zu verkommen (vgl. WRINGE 1988). Die Möglichkeiten, von Lerninhalten auszugehen und als Grundlage einer Bildungstheorie anzunehmen, sind für WHITE begrenzt, denn nebst den Vorwürfen der elitär-universitären Perspektive, der mißratenen Reaktion auf religiös fundierte Erziehungskonzepte sowie der politischen Motivation, werden als Argumente für die Priorisierung von Wissen und Verstehen die relative Objektivierung und die Bewahrung vor Indoktrination angeführt. Er lehnt beide Begründungen ab, weil Wissen nicht objektiv sei und zudem ausgewählt, also beschränkt werden müsse. Aber WHITE mißverstehen HIRSTS Formen des Wissens, wenn er deren Objektivität als Wertfreiheit interpretiert. Bei HIRST ist damit vielmehr gemeint, daß die Formen des Wissens einerseits eigene Prüfverfahren haben und andererseits als kulturelle und soziale Manifestation an Öffentlichkeit gebunden sind und somit zu einem Gegenstand außerhalb des Subjekts werden. Schließlich ist die Notwendigkeit der Selektion von Wissen, und damit die Gefahr der Indoktrination, nicht, auch von WHITE nicht, zu

umgehen, aber kann durch ein möglichst breites Wissensangebot immerhin minimiert werden.

Doch für WHITE ist Wissen ebenfalls ein unverzichtbarer Teil jeder Bildung, und er führt deshalb eine Differenzierung von konstitutivem und instrumentellem Wissen ein, wobei das konstitutive Wissen Verstehen und Akzeptieren durch Einsicht von Werten erst möglich macht und das instrumentelle zur Verwirklichung und Erreichung dieser Werte verhilft. Weiter unterteilt er das instrumentelle Wissen in eines, das entweder mit allgemeinen ethischen Werten oder mit subjektiven Werten einer persönlichen Bedürfnisstruktur verbunden ist und nennt dieses *attached knowledge*, und in eines, das nicht mit Werten verbunden ist und nennt dieses *unattached knowledge*. Weil WHITE die personenrelative Bedürfnisstruktur ins Zentrum stellt, ist für Wissen, das damit nicht verbunden ist, in seiner Pädagogik kein Platz, selbst wenn dieses zu einem späteren Zeitpunkt ‚attached‘ werden könnte. Diese Überlegungen führen ihn folgerichtig dazu, den im *National Curriculum* vorgesehenen Unterricht in einer Fremdsprache als unsinnig, überflüssig und nicht vertretbar zu taxieren, weil beispielsweise zwölfjährige Kinder es nicht nötig hätten, französisch zu sprechen oder zu lesen, um ihre aktuellen Wünsche zu erfüllen. Aber auch in einer Langzeitperspektive seien Fremdsprachen für englischsprechende Kinder überflüssig, weil einerseits in England selber nur diese eine Sprache gesprochen wird und andererseits Englisch ohnehin *die* internationale Sprache sei. Fremdsprachen gehören in dieser Theorie zum nicht-wertkonstitutiven Wissen (WHITE 1990, S. 127f.) – übrigens in Übereinstimmung mit HIRST (1974, S. 96).

Das Resultat von WHITES Überlegungen widerspricht demjenigen von BAILEY (1984), der eine der überzeugendsten Theorien zur *Liberal education* vertritt, vollständig. „One of the most useful functions of national curricular guidelines could be to try to ensure that every bit of knowledge which pupils are expected to acquire is firmly attached to, or constitutive of, the values in which they are being brought up“ (WHITE 1990, S. 128). Von dieser engen Bindung an individuelle lebensweltliche Umstände ausgehend, vermutet WHITE, daß das eigentliche Ziel hinter dem *National Curriculum*, entsprechend der Politik des Thatcherismus, das Auffüllen von Löchern in der sozio-ökonomischen Hierarchie sei, das via intellektuellen Elitarismus einer sozialen Stratifikation Vorschub leiste und somit seiner Zielsetzung des persönlichen Wohlbefindens diametral entgegengesetzt sei. Das Bildungssystem werde instrumentalisiert, um den verlorengegangenen Anschluß an die führenden westlichen Industrienationen wiederherzustellen. Ihm fehlen psychologische Kategorien über Fähigkeiten und Motivationen von Kindern, also genau das, was HIRST eliminiert hatte. Ein neues nationales Curriculum müßte persönliche Qualitäten fokussieren, Wissen wäre sekundär. Wertvolles Wissen würde bestimmt und selektiert durch seinen Bezug zu ethischen Werten: „The central task of the school, like the central task of the parent, is to build into children dispositions necessary for a life of autonomous wellbeing“ (WHITE 1990, S. 151).

WHITE will das Curriculum in einem deduktiven Prozeß von allgemeinen ethischen Werten, wie dem autonomen Wohlbefinden, konstruieren und so zu den besonderen Lerninhalten gelangen, die dann Wissen über sich selber, über andere Menschen und über die Gemeinschaft, in der wir leben, zentral be-

inhalten. Hauptfächer wie Naturwissenschaft und Mathematik würden dann entweder nicht, oder nur soweit sie an ethische Werte gebunden sind, aufgenommen (ebd., S. 152). Demgegenüber würde Kunsterziehung (education in the arts) wegen ihres persönlichkeitsbildenden Wertes zu den wesentlichen und wertkonstituierenden Bildungsinhalten gehören. Diese Konzeption sei mit Macht durchzusetzen, denn die staatliche Kontrolle der Bildungsinhalte soll, so WHITE, zum einen auf Privatschulen und zum andern auf Lerninhalte, die durch Elternhaus und Medien sowie auf ethisch-moralische Werte, die in Schulen vermittelt würden, ausgeweitet werden.

Wenn aber Bildungsinhalte nicht mehr nach Fachwissenschaften, sondern nach ethisch-moralischen Überzeugungen ausgerichtet werden und diese Gesinnungsbildung staatlich nicht nur in Bildungsinstitutionen, sondern auch im Privatleben und in der öffentlichen Kommunikation durchgesetzt werden sollen, dann werden damit strukturelle und systematische Möglichkeiten des Mißbrauchs, der Indoktrination und der totalitären Kontrolle geschaffen. WHITE unterstellt der Gesinnungsbildung generell gute Absichten und Wirkungen. Selbst wenn dem so wäre, was kaum erwartet werden darf und aus Mangel an ethisch-moralischem Konsens auch nicht problemlos ist, widerspricht das ganze Konzept seiner eigenen Prämisse, daß der Staat nicht definieren und bestimmen darf, was ein gutes Leben ist. Eine ‚freie‘ und ‚befreiende‘ allgemeine Bildung, die vom Staat befördert wird, darf sich gerade nicht auf Gesinnung, sondern muß sich auf Wissen gründen.

Soweit man die Theorie der *Liberal education* als Grundlage des *National Curriculum* von 1988 interpretiert, steht sie auch in Großbritannien unter rechtskonservativem Ideologieverdacht. Es bleibt die Frage, ob es einen systematisch notwendigen Zusammenhang zwischen *Liberal education* und bestimmten politischen Optionen gibt.

3. Allgemeine Bildung: Theorie und Politik

Es ist unbestreitbar, daß die angesprochenen Bildungsreformen und -debatten in den USA und in Großbritannien in einem politisch konservativen Umfeld stattgefunden haben. *Liberal education* im Sinne einer Initiation, wie sie von HIRST und PETERS vorgeschlagen wurde, versuchte den alten und wenig fruchtbaren Streit zwischen progressiver und konservativer Pädagogik zu überwinden: „However a synthesis was suggested out of the thesis of the authoritarian and the antithesis of the child-centred conceptions of education, by making explicit the role of public modes of experience“ (HIRST/PETERS 1970, S. 42). Es scheint sich abzuzeichnen, daß die Einlösung dieser Ambition wenigstens politisch nicht gelungen ist, was nicht zugleich für die Theorie gelten muß. Die hier angeführten Beispiele aus den USA und aus Großbritannien zeigen, daß der *Liberal education* die intendierte Synthese mißraten ist, zumindest soweit sie sich im politischen Feld bewegt oder in dieses transferiert wird. Doch die Theorie als solche kann zunächst formuliert und diskutiert werden, ohne vorschnell unter politische Polemik zu geraten. Die Theorie der *Liberal education* wird denn auch von der politischen Linken und Rechten betrieben (WHITE 1990, S. 114), was nicht weiter erstaunt, denn diese Theorie konzipiert Erzie-

hung und Bildung aufgrund der Strukturen oder der Natur des Wissens, „and not on the predilections of pupils, the demand of society, or the whims of politicians“ (HIRST 1965, S. 115).

Daß sich politische Fronten auch verkehren können, hat das Beispiel RORTY gezeigt. Politische Diskurse sind ein anderes Sprachspiel, gehorchen anderen Regeln als theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Aber Schule und Staat sind nicht nur aus historischen Gründen miteinander verwoben. Eine radikale Schulkritik, die entweder Entschulung propagiert oder staatliches Engagement, d. h. staatliche Pflichten im Bildungsbereich grundsätzlich in Frage stellt (vgl. BLANKERTZ 1989), bietet nur scheinbar eine Lösung an, denn da, wo Bildung Konsequenzen verursacht, die gesellschaftliche Auswirkungen haben, ist staatliche Intervention legitimiert und wünschbar (STRIKE 1982). Es kann nicht darum gehen, ein zwangsfreies Bildungssystem zu suchen (OELKERS 1991), als vielmehr darum, Wege zu finden, den unvermeidlichen Zwangsaspekt in der intendierten Sozialisation zu rechtfertigen; rational nicht begründbarer Zwang ist somit ausgeschlossen (ACKERMAN 1980, S. 163). Staatliche Verordnung der Bildungspflicht übt in dieser Perspektive Zwang auf Individuen aus, nicht weil die einzelne Person zu ihrem eigenen Wohl verpflichtet werden soll – denn der Staat kann legitimerweise nichts zur subjektiven Bestimmung des individuellen guten Lebens sagen –, sondern weil sie zum Wohle (mindestens nicht zur Last) aller beitragen soll. Als bildungsbezogene Auswirkungen auf das allgemeine Wohl, die damit einem öffentlichen Interesse unterstellt sind, gelten etwa Förderung der Gerechtigkeit (Chancenverteilung u. a.), Prävention vor politischer und ökonomischer Inkompetenz sowie Unterstützung der Verständigungsformen und -möglichkeiten in der Gesellschaft (STRIKE 1982, S. 159). Diese Bestimmung legt gleichzeitig Grenzen staatlicher Macht im Bildungsbereich fest. Es läßt sich nicht nur nicht legitimieren, daß der Staat einzelnen Personen die Lebensführung vorschreibt, sondern auch nicht, daß er detaillierte Inhalte und Methoden einzelner Lektionen in irgendwelchen Klassenzimmern vorschreibt. Lehrerinnen und Lehrer haben innerhalb des gegebenen Rahmens einen berechtigten Anspruch auf Lehr- und Methodenfreiheit.

Die Auswahl der Bildungsgegenstände und -inhalte liegt nicht in der Verantwortung der Kinder (BAILEY 1984, S. 133) und kann gleichzeitig nicht aufgrund momentaner und subjektiver Wertschätzungen und Vorlieben geschehen, die angeblich Freiheiten der Selbstverwirklichung eröffnen. Solche Annahmen gehen entweder von einem impliziten Nativismus aus, der verkennt, daß Wünsche und Bedürfnisse sozial bedingte Größen sind (STRIKE 1982, S. 151), oder sie ignorieren die Fesseln des Gegenwärtigen und Partikularen, wie etwa WHITES Kriterium des „attached knowledge“. Hinzu kommt der Gedanke, daß die Freiheit der Wahl von Bildungsinhalten nur wahrgenommen werden kann, wenn ein gewisser Grad von Bildung bereits erreicht ist. Insofern ist die Vermittlung von überlieferten Theorien, Konzepten, Ideen, aber auch Werten, die Vermittlung von Wissen, das einen wesentlichen Aspekt westlicher Kulturen ausmacht, nicht einfach nur Selbstzweck, wie HIRST und PETERS teilweise annehmen, sondern selber Mittel oder Instrument des Denkens und der Verwirklichung von Autonomie (STRIKE 1982, S. 19 u. pass.). Daraus folgt aber ein Dilemma: „... the intellectually uninitiated are in no

position to make rational choices; when they are in such a position, some choices – the most important – will already have been made“ (ebd., S. 34). Der daraus resultierende Paternalismus bleibt aber nicht nur dem Staat vorbehalten; elterliche Pflichten und Rechte sind hier eingeschlossen. Eine Kompetenzverteilung in Erziehungs- und Bildungsfragen wird in der Folge notwendig (STRIKE 1982, S. 158ff.; vgl. auch GALSTON 1989). Die Freiheit, eigene Vorstellungen eines guten Lebens zu entwickeln, bleibt aber übergeordnet: „A system of liberal education provides children with a sense of the very different lives that could be theirs – so that, as they approach maturity, they have the cultural materials available to build lives equal to their evolving conceptions of the good“ (ACKERMAN 1980, S. 139).

Für ACKERMAN ist selbst in einer liberalen Erziehungstheorie die Kontrolle und Anleitung von Kindern nicht umgebar – denn „Children are born radically incomplete“ (ACKERMAN 1980, S. 139). Sie nimmt jedoch mit zunehmendem Alter der Kinder ab und ist für Vorschulkinder und während der Grundschule eine andere als während der Sekundarschulstufe und später. Dieses Recht leitet sich aber nicht aus einer moralischen Überlegenheit ab, sondern einerseits aus der Verantwortung gegenüber Kindern – in Fragen und Entscheidungsbereichen, die für das Kind noch nicht bearbeitbar, aber auch nicht aufschiebbar sind – und andererseits aus dem Strafrecht. Dieser Gedankengang führt zum Paradox, daß je erfolgreicher Eltern in ihrer kontrollierenden und anleitenden Funktion sind, desto weniger Rechtfertigungsmöglichkeiten sind ihnen für weiteres Aufdrängen der eigenen Vorstellungen eines guten Lebens gegeben. Zunehmend können Eltern den Widerstand ihrer Kinder nicht als Störung der privaten Idylle sehen, denn „... they must increasingly recognize the right of others to provide the child with cultural materials with which she may forge the beginnings of an identity that deviates from parental norms“ (ebd., S. 153). Die Liberalität einer Erziehung mißt sich aber nicht am Resultat, nicht an getroffenen Entscheidungen von Kindern, Jugendlichen und vornehmlich von Erwachsenen, quasi als Output (ebd., S. 154), da Urteile über persönliche Lebensführung anderer das Recht auf Selbstdefinition mißachten. In der Ermöglichung einer freien Selbstdefinition spielt die Schule eine zentrale Rolle, denn ohne diese, einer *Liberal education* verpflichteten Institution, ist der soziale Konformitätsdruck auf Kinder, nämlich die ‚Weisheit‘ ihrer partikularen, konkreten Umgebung unbefragt zu internalisieren, übergroß.

Trotz dieser Großzügigkeit bleibt das Problem eines allgemeinbildenden Kanons, der Selektion von Wissen, der Auswahl der ‚kulturellen Materialien‘, weil Schulen nicht alles unterrichten können. Die Frage läßt sich aktuell auch so formulieren: Was soll Gegenstand des Unterrichts sein? „King Lear or King Kong? Rimbaud or Rambo?“ (GRAFF 1990, S. 51). Genau dieser Konflikt kann aber selber Thema von Unterricht sein, das heißt zu lehren, welches die Konflikte sind, den Dissens nicht durch einseitige Fixierung zu übergehen. Das schließt aber wiederum die Kenntnis von beidem, von King Lear und King Kong ein, wobei die Schule weitgehend für die Vermittlung des einen, des im Alltag weniger leicht zugänglichen, besorgt sein muß. So werden zwar die Klassiker vom hehren Sockel heruntergeholt, aber zugleich aus ihrer Isolation befreit, in die sie durch ihre Verehrer geraten sind. „The best way to kill the classics has always been to protect them from competing traditions and hostile

criticism“ (GRAFF 1990, S. 55). Das Festhalten an der Vermittlung der kulturellen Tradition wird so denkbar, ohne einer kontraproduktiven Apologie zu verfallen. Eine Sozialisation, die eine an kultureller Tradition orientierte, schulvermittelte allgemeine Bildung einschließt, wird aber immer dem Vorwurf, ethnozentristisch und kulturell hegemonial zu verfahren, ausgesetzt sein, schon deshalb, weil nicht alle Kulturen ihre Tradition via Schulen vermitteln. Aus diesem Dilemma führt auch keine schrankenlose Öffnung des Bildungskanons hinaus. „The attempt to please everybody has led to a curriculum that now pleases nobody“ (GRAFF 1990, S. 53). Und das Beispiel USA hat gezeigt, daß ein reaktionär motivierter Versuch BLOOMscher Prägung, einen Bildungskanon festzuschreiben, nicht gerade vielversprechend ist, obschon das Problem der Kanonisierung von Wissensbeständen nicht einfach aufzugeben ist (SCHWAB 1978). Gleichzeitig ist aber nicht zu vergessen, daß der Toleranz und politischen Liberalität Grenzen gesetzt sind. Westliche Kulturen in aufklärerischer Tradition können um den Preis ihrer Existenz nicht schrankenlose Toleranz praktizieren; die Tolerierbarkeit anderer Lebensformen hat spätestens bei der Mißachtung der Menschenrechte eine nicht schadlos aufzugebende Grenze. Ein nicht ethnozentrischer Bildungskanon ist kaum vorstellbar, weil die pluriethnisch anzuerkennenden Bedingungen für eine Bestimmung dessen, was als nicht ethnozentrisch zu gelten hat, von einer Ethnie übernommen werden müßten. Interessenkonflikte wenn immer möglich demokratisch, diskursiv und friedlich auszuhandeln, bedeutet bereits eine Prädominanz westlicher Kultur, an die sich nicht alle Ethnien und religiösen Fundamentalismen anschließen können. Zudem sind Vorstellungen darüber, was es heißt, gebildet zu sein, nicht universal und zeitlos gültig, und die Kenntnis von SHAKESPEARES Werken kann immer als politisch oder kulturell problematisch aufgefaßt werden, nur fragt sich, welche Funktion solchen Einwänden zukommt, zumal weder die Lektüre seiner Werke noch diejenige von z. B. JANE AUSTEN oder GABRIEL GARCIA MARQUEZ den Erwerb kritischen Denkens u. a. garantiert.

Obschon die meisten Universitäten in den USA bemüht sind, in den „Humanities“-Kursen eine bessere Repräsentanz von weiblichen und nicht weißen Autoren zu erreichen, ist das für die fundamentalistischen VertreterInnen einer Multikulturalität nicht genug. Rassische und ethnische Minderheiten haben sich mit radikalen Feministinnen und Homosexuellen im Kampf gegen die „Dwems“ (dead white European males) zusammengetan. Diese toten, weißen, europäischen Männer – egal ob PLATO, MACHIAVELLI, J. ST. MILL, MARX oder FREUD – werden für die Unterdrückung der Minderheiten verantwortlich gemacht. Insofern kann von einer „Revolution der Opfer“ (D’SOUZA 1991, S. 1) gesprochen werden. Aber die Betonung von Rasse und Geschlecht führt nicht nur zu einer *Desintegration* auf dem universitären Campus (Minoritäten fordern gesonderte Tische in der Mensa, nach Geschlecht und Rasse getrennte Sitzordnungen in Vorlesungen u. a. m), sondern durch den Anspruch, daß anstelle von akademischen Meriten die angemessene Repräsentation von rassischen, ethnischen und geschlechtlichen Minderheiten die entscheidenden Qualifikations- und Entscheidungskriterien sein sollen, auch zu kontraproduktiven Effekten. Unter anderem zeigt D’SOUZA (ebd., S. 24 ff.) am Beispiel der Zulassungspolitik der University of California in Berkeley, daß für die Einhaltung von Quoten rassistisch differenzierte Anspruchsniveaus erforderlich

sind, was zu unerwünschten Diskriminierungen führt. Beispielsweise benötigen Weiße für die Studienzulassung in Berkeley von möglichen 8000 wenigstens 7000 Punkte im *Scholastic Aptitude Test* (SAT), während Schwarze mit einem Ergebnis von 4800 Punkten bereits zugelassen werden (ebd., S. 36). Anstelle einer Integration und faktischen Gleichstellung werden damit rassistische Vorurteile bestätigt. Paradoxiertweise sind denn auch rassistische Spannungen und Sexismus an denjenigen Universitäten am häufigsten, die den Sonderanliegen von Minoritäten am meisten Rechnung tragen (MEIER-RUST 1991, S. 26). Autonomie und Rationalität, aufgrund der Bearbeitung von kultureller Tradition und Gegenwart möglich, sind selber kulturbedingte Größen. In diesem Sinne besteht eine wesentliche Funktion einer allgemeinen Bildung in der Integration aller, ohne Rücksichtnahme auf Rasse und Geschlecht. Die Initiation in die herrschende Kultur darf nicht nur, sondern muß auch mit kritischer Distanz geschehen, aber sie ist Voraussetzung für die Möglichkeit friedlicher und effizienter Transformationen von Kultur und Gesellschaft. Damit sind aber die Inhalte einer Allgemeinbildung weder beliebig multikulturell noch zeit- und raumlos (metaphysisch) zu bestimmen. Wenn sie aber nach den an Wissenschaften orientierten Formen des Wissens ausgerichtet werden, schließt das sowohl Kritik und Wandelbarkeit ein.

Dieses Prinzip der Aufklärung als Bedingung der Partizipation an öffentlichen Diskursen steht in demokratischen Gesellschaften nicht zur Disposition, und die Pädagogik kann sich angesichts dieser Tatsache nicht einfach in Sphären des Persönlichen und Psychischen zurückziehen. Eine demokratische Regierungsform geht davon aus, daß Konflikte und Spannungen nicht nur nicht zu vermeiden, sondern auch sinnvoll und notwendig sind, weil harmonisch-irenische Vorstellungen von Gesellschaft und Politik zum Totalitarismus neigen. Konflikte rational und friedlich auszutragen ist nicht einfach, „but the alternatives to democratic education that promise an escape from these tensions and sacrifices are far worse“ (GUTMANN 1989, S. 88). In einer auf Dissens beruhenden gesellschaftlichen Ordnung sind Wissen und Verstehen als Grundlage allgemeiner Bildung eine Bedingung für das Aufrechterhalten ihres Funktionierens und ermöglichen die Ausbildung von Rationalität und kritischem Denken als Voraussetzung argumentativer Partizipation am gesellschaftlichen Prozeß (vgl. SIEGEL 1988). Gleiches gilt für die Bearbeitung legitimatorischer Probleme betreffend Erziehung und Bildung, denn hier ist einzig ein rationaler Diskurs mit intersubjektiv nachvollziehbarer Argumentation wünschbar, weil Legitimationen außerhalb des persönlichen Bereichs nur in Anlehnung an öffentliche Standards der Verständigung und des kritischen Verstehens möglich sind. Kritisch ist das Verstehen deshalb, weil – was von den Protagonisten in der Diskussion um die Postmoderne entweder ästhetisch stilisiert oder larmoyant moniert wird – Referenzprobleme auch in der rationalen sprachlichen Verständigung erkannt sind und rein emotionale Überzeugungen nicht konsensfähig oder doktrinär sind und einer notwendigerweise kontroversen Auseinandersetzung in einer Demokratie nicht dienlich sind. Diskursive Rationalität hat den Vorteil, daß sie grundsätzlich offen ist für bessere Argumente.

Literatur

- ACKERMAN, B. A.: Social Justice in the Liberal State. New Haven/London: Yale University Press 1980.
- ANDERSON, J.: Education and Enquiry. Oxford: Basil Blackwell 1980.
- ARONOWITZ, S./GIROUX, H. A.: Schooling, Culture, and Literacy in the Age of Broken Dreams: A Review of Bloom and Hirsch. In: Harvard Educational Review 58 (1988), S. 172–194.
- BAILEY, CH.: Beyond the Present and the Particular: A Theory of Liberal Education. London: Routledge & Kegan Paul 1984.
- BENNET, W.J.: To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education. Washington D.C. 1984.
- BLANKERTZ, S.: Legitimität und Praxis. Öffentliche Erziehung als pädagogisches, soziales und ethisches Problem. Studien zur Relevanz und Systematik angelsächsischer Schulkritik. Wetzlar 1989.
- BLOOM, A.: The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students. New York: Simon & Schuster 1987.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- CARR, W.: Education for Democracy? A Philosophical Analysis of the National Curriculum. In: Journal of Philosophy of Education 25 (1991), No. 2, S. 183–191.
- DES: Department of Education and Science: The National Curriculum 5–16: A Consultation Document. London 1987.
- DES: Department of Education and Science: National Curriculum: From Policy to Practice. London 1989.
- D'SOUZA, D.: Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus. New York u.a.: Free Press 1991.
- FISCHER, W.: Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten? In: Universitas 41 (1986), S. 892–902.
- FLUDE, M./HAMMER, M. (eds.): The Education Reform Act, 1988. Its origins and Implications. London: Falmer Press 1990.
- GALSTON, W.: Civic Education in the Liberal State. In: N. L. ROSENBLUM (ed.): Liberalism and the Moral Life. Cambridge/London: Harvard University Press 1989, S. 89–101.
- GIROUX, H. A.: Liberal Arts Education and the Struggle for Public Life: Dreaming about Democracy. In: The South Atlantic Quarterly 89 (1990), No. 1, S. 113–138.
- GLESS, D.J./HERRNSTEIN SMITH, B. (eds.): The Politics of Liberal Education. In: The South Atlantic Quarterly 89 (1990), No. 1. (Jetzt auch als Buch bei Durham/London: Duke University Press 1992)
- GRAFF, G.: Teach the Conflicts. In: The South Atlantic Quarterly 89 (1990), No. 1, S. 51–67.
- GUTMANN, A.: Undemocratic Education. In: N. L. ROSENBLUM (ed.): Liberalism and the Moral Life. Cambridge/London: Harvard University Press 1989, S. 71–88.
- HERRNSTEIN SMITH, B.: Cult-Lit: Hirsch, Literacy, and the „National Culture“. In: The South Atlantic Quarterly 89 (1990), No. 1, S. 69–88.
- HIRSCH, E. D., JR.: Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston: Houghton Mifflin 1987.
- HIRSCH, E. D., JR./KETT, J. F./TREFIL, J.: The Dictionary of Cultural Literacy. Boston: Houghton Mifflin 1988.
- HIRST, P. H.: Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: R. D. ARCHAMBAULT: Philosophical Analysis and Education. London: Routledge & Kegan Paul 1965, S. 113–138.
- HIRST, P. H.: The Forms of Knowledge Re-visited. In: Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers. London: Routledge & Kegan Paul 1974, S. 84–100.
- HIRST, P. H.: Education, Knowledge and Practices. In: Philosophy of Education Society of Great Britain. Papers of the 26th Annual Conference 1992, S. 1–7.
- HIRST, P. H./PETERS, R. S.: The Logic of Education. London: Routledge & Kegan Paul 1970.
- LODGE, R. C.: Philosophy of Education. Revised Edition. New York/London: Harper & Brothers 1947.
- MEIER-RUST, K.: Streit um Quoten und „weiße Klassiker“. Multikulturelle Turbulenzen auf dem amerikanischen Universitätscampus. In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 130, 8./9. Juni 1991, S. 25–26.

- MOLLENHAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 1–20.
- MURPHY, F.: The Paradox of Freedom in R. S. Peters' Analysis of Education. In: *British Journal of Educational Studies* 21 (1973), S. 5–33.
- MURPHY, R.: National Assessment Proposals: Analyzing the Debate. In: M. FLUDE/M. HAMMER 1990, S. 37–49.
- OELKERS, J.: Der 'Educated Man' und das Problem der Bildung (R. S. PETERS). In: *Pädagogische Rundschau* 32 (1978), S. 24–45.
- OELKERS, J.: Die analytische Erziehungsphilosophie: Eine Erfolgsgeschichte. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982), S. 441–464.
- OELKERS, J.: Freedom and Learning: Some Thoughts on Liberal and Progressive Education. In: B. SPIECKER/R. STRAUGHAN (eds.): *Freedom and Indoctrination in Education*. London: Cassell 1991, S. 70–83.
- PATTISON, R.: *On Literacy. The Politics of the World from Homer to the Age of Rock*. New York: Oxford University Press 1982.
- PATZELT, K.: Welchen Weg gehen Englands Schulen? Das Erziehungsgesetz von 1988 und seine Auswirkungen. In: *Pädagogisches Forum* 2 (1991), S. 92–96.
- PETERS, R. S.: *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin 1966.
- PETERS, R. S. (ed.): *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul 1967.
- PETERS, R. S.: Education as Initiation. In: R. D. ARCHAMBAULT (ed.): *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul 1972, S. 87–111.
- PETERS, R. S.: Ambiguities in Liberal Education and the Problem of its content. In: K. A. STRIKE/K. EGAN (eds.): *Ethics and Educational Policy*. London: Routledge and Kegan Paul 1978, S. 3–21.
- RANSON, ST.: From 1944 to 1988: Education, Citizenship and Democracy. In: M. FLUDE/M. HAMMER 1990, S. 1–19.
- RAVITCH, D./FINN, CH. E. JR.: *What Do our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature*. New York: Harper & Row 1987.
- RORTY, R.: Two Cheers for the Cultural Left. In: *The South Atlantic Quarterly* 89 (1990), No. 1., S. 226–234.
- ROTHBLATT, S.: *Tradition and Change in English Liberal Education. An Essay in History and Culture*. London: Faber and Faber 1976.
- SARAN, R.: Schulpolitik unter der Regierung Thatcher. In: *Die Deutsche Schule* 80 (1988), S. 442–450.
- SCHOLES, R.: Three Views of Education: Nostalgia, History, and Voodoo. In: *College English*, Vol. 50 (1988), No. 3, S. 323–332.
- SCHWAB, J. J.: *Science, Curriculum, and Liberal Education. Selected Essays*. Ed. by IAN WESTBURY and NEIL J. WILKOF. Chicago: University Press 1978.
- SIEGEL, H.: *Educating Reason. Rationality, Critical thinking, and Education*. London/New York: Routledge 1988.
- STRIKE, K.: *Liberty and Learning*. Oxford: Martin Robertson 1982.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim/München 1986.
- TENORTH, H.-E.: Neue Konzepte der Allgemeinbildung. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 9 (1987), S. 263–282.
- THIESSEN, E. J.: Two Concepts or two Phases of Liberal Education? In: *Journal of Philosophy of Education* 21 (1987), H. 2, S. 223–234.
- WANNER, A.: Umstrittene Werte. Die amerikanische Bildungsdebatte am Beispiel der Columbia-Universität. In: *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 11, 15. Januar 1992.
- WEISS, M.: Schulreform in den USA. Entwicklungstrends in den achtziger Jahren. In: *Die Deutsche Schule* 3 (1991), S. 360–372.
- WHITE, J.: *Towards a Compulsory Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul 1973.
- WHITE, J.: *The Aims of Education Restated*. London: Routledge & Kegan Paul 1982.
- WHITE, J.: Two National Curricula – Baker's and Stalin's. Towards a Liberal Alternative. In: *British Journal of Educational Studies* 36 (1988), No. 3, S. 218–231.
- WHITE, J.: *Education and the Good Life. Beyond the National Curriculum*. London: Kogan Page 1990.

WHITE, J.: Educational Reform in Britain: Beyond the National Curriculum. In: International Review of Education (UNESCO) 36 (1990), No. 2, S. 131–143 (a).

WRINGE, C.: Understanding educational Aims. London: Unwin 1988.

Abstract

In the Anglo-Saxon analytical philosophy of education a concept of liberal education has been conceived which aims at an argumentative legitimation and foundation of the claim to educate by drawing on the theory of knowledge. In this, it proceeds from a differentiated field of experience and knowledge which is bound to public standards of communication. This theory is examined on the basis of two examples: the American debate on cultural literacy, on the one hand, and the conflict concerning the introduction of the National Curriculum in England and Wales, on the other. In a final part, the author discusses the relation of a knowledge-theoretically grounded theory of liberal education with certain political options. In this, it will be shown that there is no systematic need to politically classify this theory and that the concept of an integrative general education is absolutely required in democratic, social states, yet cannot be adapted to every possible cultural orientation.

Anschrift des Autors:

Lic. phil. H. Rhyn, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Muesmattstraße 27,
CH-3012 Bern